

Das Lernsubjekt in der Spätaufklärung: der Widerspruch als Lernanlass in Karl Philipp Moritz' "Magazin zur Erfahrungsseelenkunde"

Petersen, Katja

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Petersen, K. (2012). Das Lernsubjekt in der Spätaufklärung: der Widerspruch als Lernanlass in Karl Philipp Moritz' "Magazin zur Erfahrungsseelenkunde". *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35(3), 69-81. <https://doi.org/10.3278/REP1203W069>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



Das Lernsubjekt in der Spätaufklärung

Der Widerspruch als Lernanlass in Karl Philipp Moritz' "Magazin zur Erfahrungsseelenkunde"

von: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.); Petersen, Katja

DOI: 10.3278/REP1203W069

aus: **REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 03/2012**
Analyse von Lehr-/ Lernprozessen

Erscheinungsjahr: 2012
Seiten 69 - 81

Schlagnote: Aufklärung, Biografie, Geschichte der Erwachsenenbildung, Lernforschung

Die Historiographie der Erwachsenenbildung in Deutschland zeichnet bis heute ein nahezu einheitlich optimistisches Bild von Aufklärung. Die Subjekte werden dabei zu lernwilligen und bildungsfähigen Menschen erklärt, die dank der Fortschritte im Aufklärungsprozess zu mündigen Bürgern reifen. Individualgeschichtliche Quellenbelege, wie sie mit dem "Magazin zur Erfahrungsseelenkunde" (1783-1793) vorliegen, werden dabei nicht berücksichtigt. Karl Philipp Moritz (1756-1793) als Herausgeber des Periodikums für "Gelehrte und Ungelehrte" plädiert dafür, die widersprüchlichen Erfahrungen im Aufklärungsprozess zu Lernanlässen zu machen und so den individuellen und gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozess weiter voranzutreiben.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Zitiervorschlag

Petersen, K.: Das Lernsubjekt in der Spätaufklärung. Der Widerspruch als Lernanlass in Karl Philipp Moritz' "Magazin zur Erfahrungsseelenkunde". In: REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 03/2012. Analyse von Lehr-/ Lernprozessen, S. 69-81, Biel

Das Lernsubjekt in der Spätaufklärung. Der Widerspruch als Lernanlass in Karl Philipp Moritz' „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“

1. Erwachsenenbildung in der Spätaufklärung

Die vernunftbasierte Infragestellung überlieferter Weltbilder ist ein Merkmal von Aufklärung. Als gesellschaftliche und geistige Reformbewegung strebt die Aufklärung in ihrem Verlauf im 18. Jahrhundert Veränderungen auf wissenschaftlichen, geistigen, religiösen und wirtschaftlichen Gebieten an und stellt dabei bisherige Autoritäten grundlegend in Frage. Doch Aufklärung ist keineswegs nur ein Erfolgsprozess, der dem Fortschrittsoptimismus vieler aufgeklärter Pädagogen gerecht wird, vielmehr erschüttert er im 18. Jahrhundert die bisherigen Verhältnisse von Welt und Selbst. Fragen nach der Bestimmung, Bildungs- und Lernfähigkeit des Menschen werden gerade am Ausgang des 18. Jahrhunderts eindringlich diskutiert.

Um die Widersprüche von Aufklärung in den Blick nehmen zu können, ist eine Phasengliederung der Epoche sinnvoll (vgl. Alt 1996; Baasner 2006). Der Zugang über sozial- und kulturgeschichtliche Veränderungen steht dabei auch im Zusammenhang mit den Entwicklungen auf dem Gebiet der Literatur (vgl. Grimminger 1984). Besonders in der Spätaufklärung, also im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts, kommt es zu einer Zunahme literarischer Produktionen, die die Ambivalenzen von Aufklärung zum Thema haben. Das sind neben Autobiographien und Lebensbeschreibungen auch Romane. In ihnen beschreiben Bürger „das Gefühl, der durch bürgerliche Verhältnisse unterdrückten Menschheit“, so wie es Karl Philipp Moritz in seinem psychologischen Roman „Anton Reiser“ formuliert (1785–1790/2001, S. 366).

Konzepte wie Mündigkeit und Freiheit des Individuums sowie die kritische Hinterfragung tradiertter Wert- und Normvorstellungen verweisen sowohl auf die Ideen als auch auf die Praxis von Aufklärung im 18. Jahrhundert.¹ Die moderne Erwachsenenbildung erkennt hier ihre Grundlegung und Legitimation (vgl. Balser 1959; Birker 1973; Olbrich 2001; Tietgens 1991; Seitter 2007). In der vor allem ideen- und institutionengeschichtlich orientierten historischen Erwachsenenbildungsforschung wird der zeitgenössische Diskurs der Spätaufklärung darüber, dass das Licht der Vernunft weitreichende Schatten wirft, die nicht nur mittels pädagogisch angemahnter Vernunftprüfungen aufzuhellen sind, jedoch kaum berücksichtigt.

1 Meyer-Drawe stellt zum Begriff „Individuum“ fest: „Bis ins 18. Jahrhundert bezieht sich das Wort Individuum nicht in erster Linie auf ein Selbstverständnis des Menschen, sondern insgesamt auf die Vielfalt von Naturgegebenheiten. (...) Als Deutungsmuster des Menschen hat dieser Begriff eine gewisse Hochkonjunktur gegen Ende des 18. Jahrhunderts“ (Meyer-Drawe 2004, S. 472). In diesem Beitrag werden die Begriffe „Mensch“ und „Individuum“ synonym verwendet.

Meine These lautet, dass die schattenwerfenden, existentiell werdenden Widersprüche im Prozess der Aufklärung erst produziert und von den Individuen in der Folge biographisch verarbeitet werden. Hier zeichnen sich Formen von Erwachsenenbildung und Lernen ab, die bisher nicht zum Gegenstand eingehender Untersuchungen gemacht wurden. Sie entsprechen aber einer Aufgabe von Erwachsenenbildung, die Emanzipation, Mündigkeit und Selbstdenken anstrebt, und auch die damit verbundenen Lern- und Bildungsschwierigkeiten als ihren Aufgabenbereich anerkennt, denn

gerade dann, wenn überlieferte Weltbilder in Frage gestellt werden, wenn tradierte Normen ihre Selbstverständlichkeit einbüßen, wenn der Einzelne auf sich selbst zurückgeworfen wird, wenn neue Umgangsformen mit der Wirklichkeit gefunden werden müssen, erscheint die Erwachsenenbildung als etwas besonders Dringliches (Tietgens 1991, S. 5).

Bedeutsam sind dabei die Bedingungen und Voraussetzungen des Lernens, insbesondere des biographischen Lernens, welches auf Identitätszuwachs abzielt. Eine besondere Form dieses Lernens etabliert sich im diskursiven Bezug des lernenden Subjekts auf die weit verzweigten anthropologischen Debatten der Spätaufklärung. Weiterhin zeigt sich, dass die lernenden Subjekte versuchen, sich im Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit gesellschaftlicher, sozialer und kultureller Veränderungen zu orientieren. Dabei erschließen sie sich selbsttätig neue Lernkontexte aus den Debatten zu den anthropologischen Wissensgebieten des 18. Jahrhunderts, etwa Erziehung und Bildung, Glaube und Vernunft, Moral und Tugend. Diese werden am eigenen Lebensverlauf erprobt, geprüft und kritisch reflektiert.

Die vor allem seitens der Literaturwissenschaft diskutierte „anthropologische Wende“, die Helmut Pfotenhauer als eine den „ganzen Menschen“ in den Blick nehmende und mit „wechselseitiger Ermutigung, Reflexion und Kritik“ arbeitende Verbindung zwischen Literatur und Anthropologie beschreibt, gewinnt in der Spätaufklärung insbesondere für die Pädagogen an großer Bedeutung (Pfotenhauer 1987, S. 1). In den im Zuge der anthropologischen Wende entstandenen Verbindungen zwischen literarischen, medizinischen, pädagogischen und anthropologischen Diskursen zeigen sich die erwähnten Lernkontexte, die von den Subjekten als biographische Orientierungshilfen eingesetzt werden. Sie verweisen auf die Inkonsistenz und Brüchigkeit des Prozesses der Aufklärung, der einerseits neue Bildungs- und Lernmöglichkeiten offeriert, andererseits aber auch erst notwendig macht.

Tietgens' Ansicht, dass die Quellenlage in der Erwachsenenbildung zum 18. Jahrhundert dazu beigetragen habe, das „organisierte vor dem mitgängigen Lernen zu betonen“ (Tietgens 2010, S. 26), kann angesichts des Einbezugs literaturwissenschaftlicher Erkenntnisse und neuer Quellenaufschlüsse kaum aufrecht erhalten werden.

Die in der Spätaufklärung nachzuweisende Zunahme von anthropologisch fundierten pädagogischen Fallgeschichten und dem damit verbundenen Streben nach Wissen über den Menschen verweist auf einen veränderten Umgang der Pädagogen mit

ihren Adressaten. „Anthropologische Menschenkenntnis will also die moralische und politische Menschenverbesserung ins Werk setzen. Dabei verdrängt der philosophische Arzt den konkurrierenden aufgeklärten Pädagogen“ (Schings 1977, S. 21).

2. „Erkenne Dich selbst!“ – Widersprüche und Lernkontexte

In der Spätaufklärung tritt der Verdacht, der Mensch selbst habe nicht nur Schuld an seiner Unmündigkeit, sondern stehe sich darüber hinaus auch der eigenen aufgeklärten Selbsterkenntnis im Weg, deutlich hervor (vgl. Petersen 2012). Dabei spielt die Erziehung des Menschen zum Bürger eine wichtige Rolle. In der philanthropisch-pädagogischen Praxis ging es in erster Linie darum, ein ambivalentes Bestimmungsgefüge zugunsten des gesellschaftlichen Wohls zu umschiffen. So resümiert der Pädagoge und Schriftsteller Joachim Heinrich Campe im Jahr 1789:

Der Missverstand liegt offenbar wieder darin; daß Rousseau abermals im allgemeinen und ohne Einschränkung behauptet, was nur gewissermaßen und theilweise war ist. Es ist nämlich war, daß die Erziehung zum Menschen und die zum Bürger nach unserer dormaligen Weltverfassung, einander in manchem Stücke – nur nicht in allen Stücken – wirklich entgegengesetzt sind, und daß man diese beiden Zwecke in ihrer Vollkommenheit nie ganz, aber doch zum Theil erreichen kann (Campe 1789, S. 48).

Der Fortschritt der Gesellschaft wird gewährleistet durch bürgerliches Handeln eines jeden Einzelnen, wobei die Existenz des Individuums gesellschaftlich gedacht und gerechtfertigt wird. So werden unter anderem die Tugenden Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit zu dominierenden Erziehungszielen der bürgerlichen Pädagogik, die in Widerspruch zur Freiheit des Menschen geraten können (vgl. Koch 1995).

Diesen inneren Konflikt des aufklärungspädagogischen Ansatzes haben nur wenige Philanthropen in voller Schärfe erfasst. Die meisten waren durch ihren Enthusiasmus, durch ihren zuversichtlichen Glauben an den sich mit der Aufklärung unaufhaltsam entfaltenden Fortschritt geblendet und – wie man gerechterweise hinzufügen muß – durch eine Fülle konkreter pädagogischer Aufgaben beansprucht (Blankertz 1982, S. 80).

Anthropologisch fundierte und empirisch belegte Menschenkenntnis wird nun zur Aufgabe all derer, die Aufklärung als Lern- und Bildungsprozess weiter vorantreiben wollen. Dabei gibt es, das zeigen die Verschränkungen der verschiedenen Aufklärungsdiskurse in der Hoch- und Spätaufklärung, Fixpunkte, die sowohl als Etablierungsmechanismen der bürgerlichen Gesellschaft als auch als Reflexionspunkte für die Individuen dienten. Es sind die bereits erwähnten anthropologischen Themengebiete Erziehung und Bildung, Glaube und Vernunft sowie Moral und Tugend, die zu Lernkontexten für die Subjekte werden. Bei ihnen handelt es sich es zugleich um Kategorien pädagogischer

Dienstbeflissenheit, sozusagen Formen des Praktischwerdens von Aufklärung. In der pädagogischen Praxis gilt es, den Menschen zum Bürger zu erziehen. Dabei geraten auch die Bereiche Erziehung und Bildung in Widerspruch zueinander. Ablesen lässt sich das ebenfalls in der pädagogischen (Unterhaltungs-)Literatur der Spätaufklärung, beispielsweise bei Autoren wie Joachim Heinrich Campe (1746–1818) oder Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811). Sie ist aber nicht nur Ort pädagogischen Handelns der Erzieher, sondern wird zugleich zum Ort der Auseinandersetzungen der Individuen mit dem Leiden an den Widersprüchlichkeiten von Aufklärung und den Bemühungen um individuelle Lösungsansätze dieser Widersprüche.

So präsentiert sich die literarische Landschaft der Spätaufklärung als spannungsvolles Nebeneinander von belehrender und moralisierender, rationaler und vernunftbasierter sowie gefühlsbetonter und melancholischer literarischer Werke (vgl. Baasner 2006).

Auf Wahrhaftigkeit und Authentizität abzielende Tagebücher, aber auch Romane oder Fallgeschichten erzählen von den Bemühungen der Subjekte, die von den aufgeklärten Pädagogen geforderten Normen bürgerlichen Lebens in die eigene Biographie zu integrieren.² Der Zuwachs und die Vielfalt der literarischen Produktion, die anthropologische Fragestellungen zum Thema haben, können als Indikator dafür gelesen werden, die Ausprägungen und Weitläufigkeit der verschiedenen Diskurse über die Bestimmung des Menschen, dessen Vermögen und Unvermögen zu erkunden und sichtbar zu machen. Ziel der aufgeklärten Pädagogen und ihrer literarischen Produktion war es, anthropologische Kenntnisse zu gewinnen, und sowohl für die pädagogische Arbeit als auch zum individuellen Gebrauch nutzbar zu machen (vgl. Pethes 2007).

Entgegen der innerhalb der Erwachsenenbildung gerne transportierten Auffassung, dass „das im Zuge der Aufklärung gewonnene neue Selbst- und Weltverhältnis des Menschen als eines von Natur aus gleichberechtigten und zur persönlichen und gesellschaftlichen Entfaltung strebenden Wesens (...) die notwendige Voraussetzung dafür [bildete], dass Bildung als ein Recht aller Menschen angesehen wurde“ (Olbrich 2001, S. 29), stehen zahlreiche individualgeschichtliche Quellen – seinerzeit beispielsweise von Karl Philipp Moritz im „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ (1783–1793) zusammengetragen und veröffentlicht – sowie geschichtswissenschaftliche und germanistische Forschungsergebnisse.³ Dem ebenfalls häufig vertretenen Ansatz einer aufklärerischen Grundauffassung von Fortschritt und humanisierender Selbst- und Welterkenntnis sowie positiver Selbstentfaltung widersprechen die Dokumente aus

2 Unter dem Begriff „Bürger“ verstehe ich in diesem Zusammenhang keinen politischen Bürgerbegriff, im Sinne eines Staatsbürgers, sondern Individuen als Träger bestimmter Normen und Werte, insbesondere der bürgerlichen Tugenden wie beispielsweise Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit (vgl. Maurer 1996, S. 32; Habermas 1971)

3 Das „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ wird im Folgenden entsprechend der von Petra und Uwe Nettelbeck besorgten Neuausgabe von 1986 als „Moritz, Jahr, MZE, Band, Seite“ zitiert.

diesem „Magazin“. Am Ausgang des pädagogischen Jahrhunderts sehen sich die Pädagogen mit den Schattenseiten von Aufklärung konfrontiert und der Mensch erfährt, dass er lediglich ein „bürgerlicher Halbmensch“, ein „verwirrtes, verdorbenes Mittel Ding“ bleiben wird (Pestalozzi 1961, S. 190).

Im Folgenden soll es vor allem um Formen des individuellen Umgangs mit den benannten anthropologischen Themenfeldern gehen. Insbesondere setzt sich der Beitrag mit der Frage auseinander, inwieweit normative Prämissen von Aufklärung, wie beispielsweise die von den Philanthropen angemahnten bürgerlichen Tugenden, vernunftbasierte Lebensführungen, oder Aussichten auf individuelle (Bildungs-)Freiheit und Glückseligkeit angesichts der Widersprüchlichkeiten, die an diese Felder gebunden sind, von den Individuen lernend bearbeitet werden.

Hinweise in verschiedenen literarischen Gattungen des mittleren und späten 18. Jahrhunderts, beispielsweise die Moralischen Wochenschriften, Romane oder Fallgeschichten, lassen erkennen, dass sich gerade in der Hoch- und Spätaufklärung eine besondere Form des Lernens etablierte, die sich im diskursiven Bezug des lernenden Subjekts auf die weit verzweigten anthropologischen Debatten der Spätaufklärung widerspiegelt (vgl. Fest 1789–1797).

Aus Sicht der Erwachsenenbildung ist zu fragen, wie und wo sich diese selbstreflexiven Prozesse der Individuen zeigen und warum sie überhaupt in Gang kommen. Was war ihr Ziel, was waren ihre Kontexte?

Die hier vertretene Gegenposition zur gängigen erfolgsgeschichtlichen Rezeption von Aufklärung ist an ein innerhalb der Erwachsenenbildung vernachlässigtes umfangreiches Quellenmaterial geknüpft – das bereits erwähnte zehnbändige „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ (1783–1793), herausgegeben von Karl Philipp Moritz. Dieses umfangreiche und durchaus aufschlussreiche Material ist bisher noch nicht systematisch unter dem Aspekt der Bildung ausgewertet worden. Seine Gesamtkonzeption sowie die in ihm enthaltenen „Fälle“ bieten neue wiewohl anschlussfähige Sichtweisen auf einen Aufklärungsprozess, der das Scheitern des Individuums zu Bildungsanlässen macht. Schon 1980 plädierte Hans Joachim Schrimpf dafür, das Magazin vor allem als „periodisches Mitteilungs- und Interaktions-Forum für Autoren und Leser“ anzusehen (Schrimpf 1980, S. 161). Die damit verbundene historische Bedeutung des Periodikums ist auch aus Sicht einer kritisch orientierten Pädagogik interessant, wenn es darum geht, Lebensumstände und biographische Zwänge kritisch zu hinterfragen.

Das „Magazin“ war seinerzeit ein bekanntes Periodikum, das die Konjunktur der anthropologisch orientierten Wissenschaftsgebiete unterstreicht.

Das Einzugsgebiet der Mitarbeiter des Magazins reicht von Königsberg bis Den Haag, von der Insel Rügen bis nach Wien. Die Mehrheit der Beiträge stammt aus Norddeutschland (Preußen), doch lieferten auch süddeutsche Autoren aus Speyer, Tübingen und Augsburg bedeutende Artikel (Goldmann 2011).

Der Herausgeber des „Magazins“, Karl Philipp Moritz (1756–1793), sieht in der bildenden Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt eine Ursache des Leidens vieler Individuen und nimmt sich des Problems und der Betroffenen an, indem er ihre biographischen Geschichten zu „Fällen“ der Aufklärungsarbeit macht. Das unterstreicht einmal mehr die Bedeutung der Anthropologie im Kontext spätaufklärerischer Bildungsarbeit: „Ihr Bezugspunkt war die Doppelnatur des Menschen; sie nahm die moralische und psychische Doppelexistenz des Menschen als gleichberechtigt an und fragte nach ihren Verknüpfungen, ihren Wechselwirkungen“ (Bödeker in Schneiders 2001, S. 38).

Moritz weiß um die damit verbundenen Probleme, denn auch seine Biographie ist vom Leiden am Widerspruch und Problemen mit einer „Doppelexistenz“ geprägt: Ihm gelingt der Aufstieg aus kleinbürgerlichen Verhältnissen zum königlich preußischen Hofrat,⁴ auch weil er seine „innere Geschichte“ zum Forschungsobjekt macht und lernt, widersprüchliche Erfahrungen zu objektivieren (vgl. Moritz 1785–1790/2001, S. 6).

2.1 Literatur als Ort des Lernens

Literatur wird im Zuge sich ausweitender Lesewilligkeit und -fähigkeit im Prozess der Aufklärung zum bedeutendsten Vermittlungsweg und Diskussionsforum aufgeklärter Absichten. Sie erfährt unterschiedliche Ausprägungen in politischen, religiösen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten.⁵

Das lernende Subjekt tritt in unterschiedlichen literarischen Gattungen auf, als bildungswilliges und lernfähiges Individuum in Romanen, als scheiternder und unbelehrbarer Geist in Fallgeschichten oder als Sinn suchender Mensch in bürgerlichen Bildungswelten des psychologischen Romans (vgl. Košenina 2008).

Die Spätaufklärung entfaltete ein vielschichtiges literarisches Feld, das von Debatten um Nutzen, Reichweiten und Grenzen literarischer Produktion flankiert wird. So nutzten die aufklärenden Pädagogen die Literatur zur (Re-)Konstruktionen von Lebensgeschichten, die, anthropologisch fundiert, den Weg des Menschen zum Bürger nachzeichnen wollen. Dabei werden Themen wie Vernunft, Moral, Tugend, Erziehung und Bildung eingeflochten und dem Leser näher gebracht. Joachim Heinrich Campe (1746–1818) oder Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811) publizierten die entsprechende Kinder- und Jugendliteratur.

4 K.P. Moritz wird am 15. September 1756 in Hameln an der Weser als Sohn eines Militärmusikers geboren. Die lutherische Mutter und der quietistische Vater sorgen für ein spannungsgeladenes häusliches Umfeld, das in der religiösen Praxis und der Erziehung für unerträgliche Qualen sorgt und den Jungen zu einem weltflüchtigen, hypochondrischen, aber auch wissbegierigen und sensiblen Menschen macht. Nach einer abgebrochenen Hutmacherlehre, diversen Schulbesuchen, dem Wunsch Schauspieler, Schriftsteller oder Prediger zu sein, sorgt letztlich auch der Kontakt zu Goethe und die gemeinsame italienische Zeit dafür, dass Moritz zum „Newcomer“ der Berliner Salon- und Aufklärungsszene wird. Als Professor der Ästhetik und schönen Künste stirbt er 37-jährig an einem Lungenleiden in Berlin.

5 Zu Überblicken zur Entwicklung der Lesefähigkeit einzelner Bevölkerungsschichten im 18. Jahrhundert vgl. Schenda (1977) und Engelsing (1973).

Doch um die von Kant konstatierte „selbstverschuldete Unmündigkeit“ lernend bearbeiten zu können, ist es notwendig, fundierte anthropologische Kenntnisse vom Menschen zu gewinnen. Nur so konnten die Erziehungs- und Bildungslehren der Aufklärung weiter ausgebaut und zu Legitimationsmustern pädagogischen Handelns werden, denn:

Die öffentliche Debatte darüber, wie anthropologische Kenntnisse gewonnen und in Bildungsstrategien umgesetzt werden könnten, wurden in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre schwerpunktmäßig im Kontext der philanthropischen Bewegung geführt (Neugebauer-Wölk 2004, S. 328).

Auch Schauspielen und Romanen werden dabei Erziehungs- und Bildungsrelevanz zugesprochen, sehr deutlich ausgeführt und begründet etwa in Friedrich Blanckenburgs „Versuch über den Roman“ (1774), und es kommt zu einer zunehmenden Psychologisierung literarischer Figuren (vgl. Wild 1982, S. 95). Dem erwachsenen Lerner eröffnet sich damit eine bunte Palette anthropologischer Konzeptionen, die Einblick geben in die Vielfalt menschlicher Existenz.

Hier zeigt sich die für die Erwachsenenbildung bedeutsame Komponente der literarischen Anthropologie: „In der literarischen Anthropologie verbinden sich somit zwei verschiedene Argumentationsrichtungen, sofern einerseits eher das Wissen vom Menschen und andererseits dessen literarische Vermittlung und Darstellung stärker in den Blick genommen wird“ (van Laak 2009, S. 338).

Gegen den Widerstand zahlreicher philanthropisch gesinnter Pädagogen entwickeln erwachsene Leser eigensinnige Lektüre- und Interpretationsvorstellungen, was auch Moritz' Roman „Anton Reiser“ eindrucksvoll zeigt. Hier spiegeln gerade die unterschiedlichen und vielschichtigen Lektüren und die darauf folgenden Schreibprozesse des Protagonisten die biographischen Schattenseiten im Aufklärungsprozess wider und verweisen dabei auf interessante Neuentdeckungen von Lerngegenständen, die biographisch erprobt werden.

In einem Kreislauf von Lesen, Schreiben, Reflektieren und Erfahren entwickelt sich in der Spätaufklärung ein Lernsubjekt, das den Widerspruch der eigenen Lebenserfahrungen im Prozess der Aufklärung zum Zentrum macht. Das belegen zahlreiche biographische Quellenbeispiele im „Magazin“, beispielsweise wenn es um die ausführliche Diskussion von Ursachen und Auswirkungen der sogenannten „Theaterleidenschaft“ und andere Seelenproblematiken geht (vgl. Petersen 2012).

3. Karl Philipp Moritz' „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“

In seiner Rolle als Aufklärer und Pädagoge beabsichtigt Karl Philipp Moritz, eine empirisch fundierte Wissenschaft vom Menschen zu etablieren, die die Widersprüche des Aufklärungsprozesses nicht auflösen, sondern beobachtend und lernend individuell ertragbar machen soll.

... es käme also nur darauf an, daß sie dieselben [sic] auch zum allgemeinen Besten bekannt machten, und sie in ein zu veranstaltendes Magazin der Erfahrungsseelenkunde mit einrückten; dadurch würde dieses zugleich eines der wichtigsten Werke für die Pädagogik werden (Moritz 1782/1999, S. 808f.).

Diesen Vorsatz versucht er in seinem „Magazin“ umzusetzen. Es ist Ausdruck seiner Bestrebung, den Widerspruch zwischen den Versprechungen und Hoffnungen von Aufklärung auf der einen und den Erfahrungen ihrer Begrenzungen durch gesellschaftliche, soziale, politische, aber auch individuelle Schranken auf der anderen Seite handhabbar zu machen. 1782 notiert Moritz: „Unter allen übrigen Dingen hat der Mensch sich selber seiner eignen Aufmerksamkeit vielleicht noch am allerwenigsten wert gehalten“ (Moritz 1783, MZE, Bd. I, S. 8). Er fordert: „Fakta und kein moralisches Geschwätz“ (ebd., S. 8) abzubilden, um den Menschen endlich in seiner widersprüchlichen Ganzheit zu erfassen.

Das griechische Motto *gnothi sauton* – „Erkenne dich selbst!“ – wird zu einer Aufforderung an das Selbst und an alle Mitglieder der Gesellschaft. Nur so kann Aufklärung, ausgehend vom Subjekt, tatsächlich zu Wissen, Glückseligkeit und vernünftigen Schlüssen führen. Für Moritz besteht die Rettung der an den Ambivalenzen leidenden Menschen einzig in der Ausbildung der Individuen zu Subjekten, die die Widersprüche zwar erleiden, darin aber nicht untergehen. Im Zusammenhang mit der Anthropologie der Spätaufklärung stellt Helmut Pfotenhauer fest: „Anthropologie als Erfahrungsseelenkunde befaßt sich mit dem empirischen Menschen in seiner Alltagswelt und ihren kleinen Interessen“ (Pfotenhauer 1987, S. 112).

Was das „Magazin“ im Hinblick auf eine lern- und bildungstheoretische Betrachtung attraktiv macht, ist seine Bemühung um die Betrachtung des Menschen in seiner Ganzheit. Der Blick richtet sich auf einen sozialgeschichtlich gewordenen Menschen, der selbstständig Probleme erkennen, reflektieren und bearbeiten kann. Es bezeugt das Streben zur Erschaffung von Verständigungs- und Kommunikationsräumen, um damit die gesamtgesellschaftliche Aufklärung voranzutreiben. Moritz' anthropologisch fundierte Erfahrungsseelenkunde zeigt die Verbindung zwischen bürgerlicher Lebenswelt, Biographie und Selbstbestimmung.

Moritz zeigt dem Leser, wie die biographische Menschen- und Selbstbeobachtung zum Instrument für einen emanzipatorischen Umgang mit der spannungsgeladenen, ambivalenten Existenz als selbstbestimmter und freier Mensch auf der einen und sozial sowie ständisch gebundener Bürger auf der anderen Seite werden kann (vgl. auch Pethes 2007).

Moritz' Programmatik der Rettung aus derartigen Widersprüchen und damit verbundenen Problemen beinhaltet drei Perspektiven, in denen sich das Individuum schulen soll, um die Gelassenheit einer beobachtenden Seelenruhe zu erreichen: die Selbstbeobachtung, die Fremdbeobachtung und die Objektivierung (vgl. Nübel 1996).

4. Selbstbeobachtung, Fremdbeobachtung, Objektivierung als pädagogische Kategorien

Bildungsprozesse in der Epoche der Aufklärung werfen Ambivalenzen auf, die sich in der spannungsgeladenen Identität des Menschen als Bürger manifestieren. Das erkennen bereits die Zeitgenossen der Aufklärung und verarbeiten es literarisch in Romanen, Erzählungen, Dramen, Autobiographien oder „Fallgeschichten“ (vgl. Goethes „Die Leiden des jungen Werther“ oder Moritz’ „Anton Reiser“). Die Sammlung solcher Fallgeschichten, so Moritz, „könnte dereinst ein zusammenhängendes System werden, welches alle speculativische Moral so weit überträffe [sic], wie der Körper seinen Schatten“ (Moritz 1780, S. 3). Moritz strebt an, anhand biographischer Erfahrungen, neue Umgangsformen mit problematischen Lebens- und Lernerfahrungen zu entwickeln.

4.1 Selbstbeobachtung

Unter Selbstbeobachtung versteht Moritz Folgendes:

So müßte nun der Menschenbeobachter von sich selber ausgehen, und dann könnten seine Beobachtungen nach und nach zu Gesicht, Sprache und Handlungen von Kindern, Jünglingen, Männern und Greisen übergehen. Von der geheimen Geschichte seiner eignen Gedanken, müßte er, durch Gesicht, Sprache, und Handlung, auf die Seele andrer schließen lernen (Moritz 1782/1999, Bd. I, S. 800f.).

Selbstbeobachtung wird zur Grundlage von Selbsterkenntnis gemäß des griechischen Mottos „*gnothi sauton*“. Mit der erfolgreichen Selbstbeobachtung wird auch der Grundstein für Reflexionsprozesse gelegt, die das Eigene im Fremden aufgehen lassen könnten. Die Reflexion sozialer und gesellschaftlicher Zustände ist dabei mit eingeschlossen.

4.2 Fremdbeobachtung

In der von Moritz und Karl Friedrich Pockels⁶ herausgegeben zweibändigen Schrift „Denkwürdigkeiten“ beschreibt Moritz die Bedeutung der Fremdbeobachtung:

Beobachten ist die einzige Seelentätigkeit, die uns in Ermangelung aller andern, bis an den letzten Hauch unsers Lebens übrig bleibt. (...) Das ruhige Beobachten ist zugleich mit einem großen, erhabenen Gefühl verknüpft, das uns über diese Erde und alle die kleinen Verhältnisse des Lebens hinweg versetzen kann. Durch die Seelenruhe wird unser Blick gestärkt, das Ganze zu umfassen, und unparteiischer von einem Zusammenhang der Dinge zu urteilen, in welchen wir uns nicht mehr verflochten denken (Moritz/Pockels 1786–1788/1999, Bd. II, S. 44).

6 Karl Friedrich Pockels (1757–1814) war auch als Mitherausgeber des „Magazins“ während Moritz’ Italienaufenthalt tätig.

Neben einer Einschätzung zum Stand der Aufklärung verweist das Zitat auf die Reichweite der Beobachtungskategorien, die, mit einer bildungstheoretischen Implikation, auf das Zusammenspiel von Ich und Welt abzielen. Die Erkenntnis fundamentaler Zusammenhänge der bürgerlichen Welt ist ebenso damit verbunden wie die Kenntnis der eigenen Seelenvermögen (vgl. Hindelang 1999). Selbst- und Fremdbeobachtung münden in der Objektivierung.

4.3 Objektivierung

Beide oben genannten Beobachtungskategorien werden vom Subjekt in einer Syntheseleistung zum Motor reflexiver biographischer Erfahrungsanordnungen. Es geht dabei um die Objektivierung subjektiver Erfahrungen.

Damit ist die Möglichkeit verbunden, eine empirische Grundposition im Aufklärungsprozess einzunehmen. Moritz schafft so die Grundlage für seine qualitative biographische Forschung. Dazu holt er das/die Ausgeschlossene(n) zurück in die bürgerliche Gesellschaft und bezieht damit auch vermeintlich abnormes und unbürgerliches Verhalten, das sich beispielsweise in Formen von „Lesesucht“, „Theatromanie“, „Melancholie“ oder „Hypochondrie“ zeigt, in Bildungsprozesse ein. Häufig verweist er auf die Notwendigkeit eines reflexiven Bildungssubjekts, unabhängig von normativen Grundlegungen einer bürgerlichen Moral. Beobachten, Sehen und Erkennen sind wichtige Bestandteile des Programms von Selbsterkenntnis und Aufklärung. Aufklärung wird hier von Moritz beim Wort genommen. Denken in Widersprüchen soll das Individuum letztlich von diesen selbst befreien (vgl. Petersen 2012).

5. Resümee

Die Betrachtung des „Magazins zur Erfahrungsseelenkunde“ zeigt, dass die Aufklärungshistoriographie in der Erwachsenenbildung zugunsten anthropologischer Implikationen und Diskurse in der Spätaufklärung erweitert werden muss und dabei eine andere Sichtweise auf das lernende Subjekt gewährt. Entlang des von Marotzki vorgeschlagenen Vorgehens zur Untersuchung biographischer Bildungsprozesse, d.h. mittels der Erschließung synchroner und diachroner Reflexionsebenen in biographischen Dokumenten aus dem „Magazin“, konnte herausgearbeitet werden, dass Subjekte ihr Lernen im und vor allem am Widerspruch gestalten und dieser zum Lernanlass wird (vgl. Marotzki 2006). Es zeigt sich eine Diskrepanz zwischen (auto-)biographisch verfassten Selbstbildern vom Menschen und dem normativen Menschenbild der Aufklärung am Ende des 18. Jahrhunderts. Der Prozess der Bildung des Menschen zum Bürger produzierte tiefgreifende Widersprüche, die den Menschen, trotz des aufgeklärten Lern- und Bildungsauftrages, sich zum funktionierenden Bürger zu bilden, eigene Lern- und Bildungsinteressen verfolgen ließ. So träumt beispielsweise Anton Reiser von seinem Ausstieg aus der bürgerlichen Welt: „Von der ganzen Welt vergessen, von

Menschen abgeschieden, in der stillen Einsamkeit seine Tage zu verleben, hatte einen unaussprechlichen Reitz für ihn“ (Moritz 1791, MZE, Bd. VIII, S. 78).

Immer wieder ist es ein Gefühl von inkonsistenten Lebenszusammenhängen, das Reiser zur bürgerlichen Existenz untauglich macht, denn „wo sein eigenes Daseyn erst anfang ihn zu interessiren [sic], weil er es in einem gewissen Zusammenhange, und nicht einzeln und zerstückt, betrachtete“ (ebd., S. 69), kann er existieren. Zwischenzeitlich gelingt es ihm mittels eigensinniger Bildungswege, Bezüge zwischen Ich und Welt herzustellen. Im „Magazin“ sind die bürgerlichen Verirrungen (un-)vernünftiger Menschen, die regelrecht durch die Aufklärungsanthropologien taumeln, zugleich die Schauplätze von Aufklärung. Hier zeigt sich die Brisanz von Aufklärungsarbeit, die die Subjektseite hervorhebt und mittels Selbstreflexion im Kontext sich wandelnder gesellschaftlicher Strukturen arbeitet.

Die Moritz'schen Beobachtungskategorien zeigen einen interessanten Ansatz von Aufklärungsarbeit. Für die historische Erwachsenenbildungsforschung würde die Kenntnisnahme der anthropologischen Wende im Prozess der Aufklärung einen entscheidenden Perspektivwechsel auf Aufklärung als erwachsenenpädagogischen Erfolgsprozess bedeuten, der zugleich den Blick auf das lernende Subjekt in der Spätaufklärung freigibt. Im Sinne der mit Lernen und Bildung verbundenen transformativen Prozesse von biographischen Erfahrungsanordnungen bleiben dann beispielsweise Anschlussfähigkeiten an Selbstlerndeбатten oder auch den Diskurs zum Lebenslangen Lernen zu prüfen. Daraus könnten wiederum neue Diskurse zum Thema Bildung Erwachsener entstehen.

Literatur

- Alt, P.A. (1996): Aufklärung. Stuttgart/Weimar
 Baasner, R. (2006): Einführung in die Literatur der Aufklärung. Darmstadt
 Balser, F. (1959): Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kultursoziologische Deutung. Stuttgart
 Benner, D./Oelkers, J. (Hg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel
 Birker, K. (1973): Die deutschen Arbeiterbildungsvereine 1840–1870. Berlin
 Blanckenburg, F. (1774): Versuch über den Roman. Leipzig/Liegnitz
 Blankertz, H. (1982): Der Widerspruch von Selbstentfaltung und Gemeinnützigkeit, von Glücksstreben und Sittlichkeit. In: Hermann, U. (Hg.): „Das pädagogische Jahrhundert“. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim/Basel
 Bödeker, H.E. (2001): Anthropologie. In: Schneiders, W. (Hg.): Lexikon der Aufklärung. Deutschland und Europa. München, S. 38–39
 Campe, J.H. (Hg.) (1789): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens. Bd. 12. Hamburg/Wolfenbüttel/Braunschweig/Wien
 Engelsing, R. (1973): Zur Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland zwischen feudaler und industrieller Gesellschaft. Stuttgart
 Fest, J.S. (1789–1797): Beiträge zur Beruhigung und Aufklärung. Leipzig
 Garber, J./Thoma, H. (Hg.) (2004): Zwischen Empirisierung und Konstruktionsleistung: Anthropologie im 18. Jahrhundert. Tübingen

- Grimminger, R. (Hg.) (1984): *Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Bd. 3. Deutsche Aufklärung bis zur Französischen Revolution. 2., durchges. Aufl., München/Wien
- Habermas, J. (1971): *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft, 5. Aufl. Neuwied/Berlin
- Herrmann, U. (Hg.) (1982): „Das pädagogische Jahrhundert“. *Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland*. Weinheim/Basel
- Hindelang, A. (1999): Seelenbegriff, „Identität“ und „Seelenkrankheit“ im Werk von Karl Philipp Moritz, Georg Christoph Lichtenberg und Ludwig Tieck. Eine Studie zur Literarischen Anthropologie des späten 18. Jahrhunderts. Würzburg
- Hollmer, H./Meier, A. (Hg.) (1999): *Karl Philipp Moritz. Werke in zwei Bänden*. Frankfurt a.M.
- Koch, F. (1995): *Der Kaspar-Hauser-Effekt. Über den Umgang mit Kindern*. Opladen
- Košeniina, A. (2008): *Literarische Anthropologie. Die Neuentdeckung des Menschen*. Berlin
- Laak van, L. (2009): *Literarische Anthropologie*. In: Schneider, J. (Hg.): *Methodengeschichte der Germanistik*. Berlin, S. 337–353
- Marotzki, W. (2006): *Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung*. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2. überarbeitete und aktualisierte Ausgabe. Wiesbaden, S. 59–70
- Maurer, M. (1996): *Die Biographie des Bürgers. Lebensformen und Denkweisen in der formativen Phase des deutschen Bürgertums (1680–1815)*. Göttingen
- Meyer-Drawe, K. (2004): „Individuum“. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel, S. 455–481
- Moritz, K.P. (1780): *Beiträge zur Philosophie des Lebens aus dem Tagebuch eines Freimäurers*. Berlin
- Moritz, K.P. (1782/1999): *Vorschlag zu einem Magazin der Erfahrungsseelenkunde*. Deutsches Museum Leipzig. Bd. 1: Jänner bis Junius 1782. In: Hollmer, H./Meier, A. (Hg.): *Karl Philipp Moritz Werke*. Bd. I: *Dichtungen und Schriften zur Erfahrungsseelenkunde*. Frankfurt a.M., S. 793–809
- Moritz, K.P. (1783–1793/1986): *Gnothi sauton oder Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als ein Lesebuch für Gelehrte und Ungelehrte*. Bd. I–X. Hg. von Nettelbeck, P./Nettelbeck, U., Nördlingen
- Moritz, K.P. (1785–1790/2001): *Anton Reiser. Ein psychologischer Roman*. Stuttgart
- Moritz, K.P./Pockels, K.F. (Hg.) (1786–1788/1999): *Denkwürdigkeiten, aufgezeichnet zur Beförderung des Edlen und Schönen*. 2 Bde. Berlin. In: Hollmer, H./Meier, A. (Hg.): *Karl Philipp Moritz Werke*. Bd. II: *Popularphilosophie, Reisen, Ästhetische Theorie*. Frankfurt a.M., S. 13–64
- Neugebauer-Wölk, M. (2004): *Praktische Anthropologie für ein utopisches Ziel: Menschenbeobachtung und Menschenbildung im Geheimbund der Illuminaten*. In: Garber, J./Thoma, H. (Hg.): *Zwischen Empirisierung und Konstruktionsleistung: Anthropologie im 18. Jahrhundert*. Tübingen
- Nübel, B. (1994): *Autobiographische Kommunikationsmedien um 1800. Studien zu Rousseau, Wieland, Herder und Moritz*. Tübingen
- Olbrich, J. (2001): *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Bonn
- Pestalozzi, J.H. (1961): *Ausgewählte Schriften*. Hg. von Flitner, W., Düsseldorf/München
- Pethes, N. (2007): *Zöglinge der Natur: Der literarische Menschenversuch des 18. Jahrhunderts*. Göttingen
- Petersen, K. (2012): „Denn keine grössere Quaal kann es wohl geben, als eine gänzliche Leerheit der Seele“ – Karl Philipp Moritz' *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde* als Bildungsmedium Erwachsener im späten 18. Jahrhundert. (Dissertation, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, im Erscheinen)
- Pfotenhauer, H. (1987): *Literarische Anthropologie. Selbstbiographien und ihre Geschichte am Leitfaden des Leibes*. Stuttgart
- Platner, E.: *Eine Anthropologie für Ärzte und Weltweise*. Leipzig
- Seitter, W. (2007): *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. 3. Aufl. Bielefeld
- Schenda, R. (1977): *Volk ohne Buch: Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770–1910*. München
- Schings, H.-J. (1977): *Melancholie und Aufklärung. Melancholiker und ihre Kritiker in Erfahrungsseelenkunde und Literatur des 18. Jahrhunderts*. Stuttgart
- Schneiders, W. (Hg.) (2001): *Lexikon der Aufklärung. Deutschland und Europa*. München
- Schrimpf, H.J. (1980): *Das Magazin zur Erfahrungsseelenkunde und seine Herausgeber*. In: Besch, W. u.a. (Hg.): *Zeitschrift für Deutsche Philologie*, H. 2, S. 161–187

- Tietgens, H. (1991): Einleitung in die Erwachsenenbildung. 2. Aufl., Darmstadt
- Tietgens, H. (2010): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung 4., durchges. Aufl. Wiesbaden, S. 25–43
- Vorländer, K. (Hg.) (1980): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Immanuel Kant. 7. unveränd. Aufl., Hamburg
- Wild, R. (1982): Literatur im Prozeß der Zivilisation. Entwurf einer theoretischen Grundlegung der Literaturwissenschaft. Stuttgart

Internetquellen

- Goldmann, S. (2011): Das Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als ein Lesebuch für Gelehrte und Ungelehrte. URL: <http://telota.bbaw.de/mze/#>
- Nübel, B. (2004): Karl Philipp Moritz. Der kalte Blick des Selbstbeobachters. In: Goethezeitportal. URL: http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/moritz/nuebel_selbstbeobachter.pdf